

O ENSINO RELIGIOSO E OS DILEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

*Felippe Nunes Werneck**

A educação, com o desenvolvimento acelerado da sociedade e a complexização de todas as estruturas e relações constitutivas da humanidade, está sofrendo, assim como, os demais processos de socialização, grandes transformações, buscando, dessa forma, atender às novas demandas sociais. Para compreender melhor a influência dessas mudanças no trabalho docente, faz-se necessário, com base em Gómez (1998), Sácristan (1999), Arroyo (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Cury (2004), Tardif e Lessard (2005), Junqueira et al (2006), Sena (2006), Ferreira et al (2007) e Barretto (2010), entender o conceito e as funções da educação e da escola atualmente, identificar o papel do professor na estrutura escolar e avaliar o processo de formação desse profissional da educação, enfatizando, especificamente, o docente da disciplina Ensino Religioso. Em síntese, evidencia-se, após a análise das contribuições dos autores citados, que os professores, das diferentes áreas do conhecimento, devem se abrir, no decorrer do exercício do magistério, para o diálogo e as práticas interdisciplinares, e, quanto à formação docente, especificamente para o conteúdo curricular Ensino Religioso, ressalta-se a falta de uma política específica para a formação e a profissionalização do professor da referida disciplina e, por conseguinte, a ausência de profissionais licenciados para ministrar o Ensino Religioso, de forma a atender aos dilemas e desafios educacionais atuais.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Formação Docente. Prática Docente.

Ao longo da história da sociedade, percebe-se que a educação, no seu sentido bem amplo, sempre esteve presente em toda a espécie humana. Entre as várias definições do processo educativo, ele é tido, de uma forma generalizada, como um dos processos que assume a função socializadora, sendo considerado, assim, um fator decisivo na hominização e, em especial, na humanização do homem.

* Mestrando em Ciências da Religião, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da PUC Minas, e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: felippewerneck@hotmail.com

Com o desenvolvimento acelerado e a complexização de todas as estruturas e relações constitutivas da humanidade, os processos de socialização sofreram e sofrem grandes alterações, centradas, na maioria das vezes, na diversificação de suas intencionalidades e na mudança de seus métodos. E a escola, como uma das instituições criadas para o cumprimento desse processo, também, esteve e está sofrendo, constantemente, transformações.

São evidentes as mudanças que ocorreram em todos os processos e sujeitos que compõem o universo da educação escolarizada. O(a) professor(a), o(a) aluno(a) e os pais, de hoje, não são os mesmos de antigamente. A estrutura e a infraestrutura escolar não são as mesmas. As concepções e as ideologias sofreram mudanças. As teorias pedagógicas, os métodos didáticos, o currículo e as disciplinas, com o passar dos anos, também, sofreram transformações.

Sob a influência das mudanças ocorridas, vê-se uma humanidade mergulhada em um profundo vazio existencial e afetivo, favorecendo a instalação da miséria, da violência, da corrupção e do medo. Esse vazio é resultado da debilidade presente nas relações sociais e nos valores humanos.

E, para compreender melhor as influências das novas demandas, fruto das transformações sociais, sob o trabalho docente, faz-se necessário entender o conceito e as funções da educação e da escola, identificar o papel do professor na estrutura escolar e avaliar o processo de formação desse profissional da educação.

Apesar de que todas as áreas do conhecimento e seus professores têm enfrentado os muitos desafios atuais, evidenciar-se-ão os profissionais que exercem a docência do Ensino Religioso (ER), pois se acredita que uma das formas de ajudar o ser humano a entender e superar essa crise existencial é proporcionar a ele a oportunidade de se abrir ao transcendente. E o Ensino Religioso pode contribuir com isso, pois, de acordo com Kanitz citado por Caetano (2007, p. 246), essa disciplina “[...] deve educar o educando para sua abertura ao transcendente, pois [...] [ele] se revela como fonte de sentido, que anima e sustenta o enorme desafio de construir, desconstruir valores da vida.”.

1 A Educação, a Escola e o Docente: Permanências e Mudanças

A educação, no imaginário social, é vista como meio de formar cidadãos bons e capazes de tornar o Mundo em alguma coisa melhor. Há uma esperança viva de que a educação pode oportunizar a ascensão social e econômica, tão desejada por todos.

No livro “O que é educação?”, de Carlos Rodrigues Brandão, são apresentados vários conceitos de educação, cada qual baseado em fundamentos filosóficos, sociológicos ou psicológicos:

- 1- “[...] a educação é um meio pelo qual o homem [...] desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiram a sua perfeição [...]” (BRANDÃO, 1995, p. 61);
- 2- “A Educação é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, [...]” (HORSE apud BRANDÃO, 1995, p. 62);
- 3- “[...] é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituíra como pessoa humana, [...]” (MARITAIN apud BRANDÃO, 1995, p. 65);
- 4- “[...] [é] uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.” (BRANDÃO, 1995, p. 71).

Através desses conceitos, pode-se definir que a educação é um processo social que busca, a partir do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a manutenção de um sistema social, construído ao longo da história da humanidade, preparando o sujeito para a reprodução dos ideais hegemônicos, dos valores éticos e morais e da cultura.

A tarefa da educação, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97), é garantir que as crianças e jovens “se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções.”, atendendo, sempre, aos ideais reprodutivos e de manutenção da ordem e progresso social.

Sacristán (1999, p. 152) ressalta que:

A concepção moderna da educação como reprodução em seu desenvolvimento prático necessitou de uma instituição organizada adequadamente e de mediadores eficazes. Função esta que o desenvolvimento histórico do sistema escolar delegou aos professores, porque era essa a figura conhecida e a que tornava possível o desafio da reprodução universal de um legado complexo, por meio da mediação fundamentalmente simbólica.

Surge, então, a escola, como a instituição responsável por garantir a reprodução social e cultural, necessária para a sobrevivência da sociedade, e a figura do professor, como o mediador entre o aluno e a cultura.

Gómez (1998, p. 14) afirma que a “escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as [...] as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer.”.

Para tanto, espera-se que o professor, atendendo a essa concepção moderna referente à função escolar de manutenção social, busque preparar os alunos para as suas incorporações no mundo de trabalho e, também, formá-los como cidadãos, capazes de intervirem na vida pública, mantendo a dinâmica das instituições sociais e as normas de convivência estabelecidas pela própria comunidade humana.

No entanto, mesmo com o destaque dado ao papel do educador no cumprimento da missão reprodutora da educação, os professores sofrem a desqualificação do seu trabalho, pois são vistos como trabalhadores improdutivos, devido, simplesmente, ao fato de que se constituem em agentes de reprodução de todo o aparato sociocultural e da força de trabalho necessária à manutenção do sistema capitalista.

De acordo com Tardif e Lessard (2005, p.17), o ensino é tido como “uma ocupação secundária e periférica em relação ao trabalho material e produtivo.”. Dessa forma, os docentes “ficam [...] subordinados à esfera da produção, [até] porque a sua missão primeira é [simplesmente] preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.”.

Já, na sociedade contemporânea, ou moderna avançada, como é chamada pelo sociólogo britânico Anthony Giddens, o trabalho docente pode ser caracterizado por facilitar o acesso dos alunos às informações, afirmando um ensino e uma instituição escolar comprometidos com a transmissão do conhecimento, ou por realizar um trabalho que busque analisar, criticamente, as informações relacionadas à composição da sociedade e de seus valores, dispendo-se a transformá-las em conhecimento. Ambas as caracterizações influenciam a constituição da **identidade** do docente, a qual pode ser, por exemplo, de monitor ou professor, respectivamente.

É importante destacar que, ao falar sobre a identidade dos professores, há a necessidade de reconhecer o trabalho desse profissional como um trabalho interativo, pois ele acontece num contexto de interações entre os membros das sociedades, em que o “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31). Enfim, é um trabalho que remete a processos cognitivos, baseado no tratamento de informações e na construção do conhecimento, e cujo objeto é constituído por “relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Além disso, outra questão aflora quando se fala sobre trabalho docente e a identidade, que é a profissionalização e o seu impacto sobre o exercício da docência.

Inicialmente, faz-se necessário entender o que seja o processo de profissionalização, ou a ação de se profissionalizar. Na verdade, o termo pode ser aplicado a uma atividade,

conferindo-lhe, assim, um caráter de uma profissão, ou a pessoa, tornando-a um profissional. E, para tanto, precisa-se que alguns critérios sejam atendidos, como: “formação, fazer carreira, condições de estabilidade e de progresso na atividade, etc.” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 262).

Nessa questão, verifica-se que tais exigências não são incorporadas realmente nas práticas dos profissionais do ensino. Em uma pesquisa realizada por Tardif e Lessard (2005), diagnosticou-se, na Europa e na América do Norte, a insatisfação dos professores em relação a: perda de prestígio da profissão; falta de autonomia; formação profissional deficiente, dispersa e destoada do exercício concreto do serviço; participação reduzida nas decisões institucionais. Diante do exposto, o referido autor conclui que se encontra “longe de estar se profissionalizando, [pois] constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27).

No Brasil, construiu-se uma realidade em que são presentes, desde o século passado, o “abandono do sistema de ensino brasileiro, refletido nas péssimas condições de trabalho e de salário oferecidas àqueles que dele participavam” (CHAMON, 2005, p. 77), e, também, os diagnósticos que ressaltam a incompetência da maioria dos professores e a falta de interesse dos políticos e da elite em prover a população de uma educação de boa qualidade, caracterizando um processo de sucateamento das escolas públicas e de proletarização da categoria docente brasileira.

As autoras Pimenta e Anastasiou declaram que a valorização da educação defendida exaustivamente nos discursos realizados, em especial, pelos políticos brasileiros, na verdade,

[...] tem se traduzido em políticas de ampliação do sistema particular de ensino e de sustentação de um sistema público que atende apenas burocraticamente os anseios populares por educação, sem que se instaurem as bases de sustentação de uma educação de qualidade – situação que envolve os profissionais da área, entre eles os professores. (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 96)

Diante do contexto da educação brasileira citado acima, é possível identificar as representações sociais do trabalho dos professores, as quais influenciam diretamente a formação e prática docente e a constituição de sua identidade profissional. Conforme apresentado por Barretto (2010), essas representações são: a) Vocacionado, sendo a imagem que foi construída a partir da vinculação entre a ação educativa e catequética e que contribuiu com o processo de feminização do magistério, associando à figura da mulher a ideia da educadora missionária, a professora cheia de amor e de virtude e desapego às recompensas materiais; b) Profissional, atendendo às influências dos modelos organizacionais do trabalho

produtivo, que levou para dentro da escola a padronização, a divisão e o controle sobre o trabalho docente; c) Trabalhador Assalariado, decorrente da massificação do ensino e do processo de deterioração das condições de trabalho e do salário; d) Professora Primária, como docente polivalente; e) Professor Secundário, como docente especialista nas áreas do conhecimento.

Essas representações sociais influenciam significativamente a prática do docente e a sua postura diante dos desafios que a educação tem enfrentado nos dias de hoje. Em especial, a representação do professor secundário tem determinado o isolamento dos professores em sua área do saber, demonstrando o desinteresse e a incapacidade de lidar com questões geradoras de conflito no ambiente escolar.

É importante explicitar que os docentes, das diferentes áreas do conhecimento, deverão abrir-se para o diálogo e as práticas interdisciplinares, principalmente, quando forem abordados temas como a diversidade étnico-racial e a valorização das culturas dos grupos sociais marginalizados e/ou que são menos expressivos, em relação aos grupos das culturas hegemônicas. Santomé (1998, p. 131) lista algumas dessas culturas, ou vozes, minoritárias:

- As culturas das nações do Estado espanhol;
- As culturas infantis e juvenis;
- As etnias minoritárias ou sem poder;
- O mundo feminino;
- As sexualidades lésbica e homossexual;
- A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres;
- O mundo rural e ribeirinho;
- As pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas;
- Os homens e mulheres da terceira idade;
- As vozes do Terceiro Mundo.

Na perspectiva de Gomes (2008, p. 129), um dos caminhos, para o enfrentamento das temáticas citadas anteriormente, seja o abandono do apego incondicional aos saberes das áreas especializadas, tão comum na Educação Básica, e a adoção de uma nova postura pelos docentes, na qual eles procuram aguçar “cada vez mais o desejo de reflexões conjuntas sobre o ensino e a educação que superem as divisões rígidas das disciplinas.”

Diante desses desafios, faz-se necessário investir na formação dos professores para que se possa prepará-los e estimulá-los para a busca coletiva da resolução dos conflitos sociais e culturais existentes nas escolas.

E, investimento na formação significa investimento em pesquisa, pois somente através das investigações acadêmicas que se pode identificar a identidade dos professores e os

desafios enfrentados na sua prática profissional e, dessa forma, estabelecer uma formação que consiga articular a teoria e prática. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 96-97),

“[...] é preciso investigar algumas características e modos de ser da profissão docente, examinando os contextos nos quais emergiram, as necessidades a que vieram responder e os desafios que se lhe apresentam, tentando explicitar a identidade dos professores.

Ao falar sobre a formação docente, é inevitável refletir sobre a identidade do professor, especificamente, sobre a imagem que ele tem do seu ofício e a imagem que a sociedade tem dele. Assim, chega-se a algumas indagações sugeridas por Miguel Arroyo (2000), em seu livro “Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens”:

- 1- O que leva uma pessoa ao magistério?
- 2- Por que uma pessoa se identifica com a educação?
- 3- A escolha pelo magistério tem a ver com a condição socio-econômica?
- 4- A escolha pelo magistério é o desejado, ou o possível?
- 5- O que significa o ‘Ser Professor’?
- 6- O que significa o ‘Estar Professor’?
- 7- O que esperar de pessoa que, durante o seu processo de formação para ser professor, vive na trajetória de estudo-trabalho?
- 8- Qual a importância da tríade “Conteúdo, Tempo e Espaço” na formação docente?
- 9- O professor é Recurso Humano?
- 10- Quais as transgressões pedagógicas praticadas no exercício da docência?
- 11- Como o professor pode enfrentar os desafios atuais, tendo uma formação precária?

Essas são algumas das perguntas que precisam ser, também, feitas ao professor de Ensino Religioso, para que, dessa forma, possa identificar a sua verdadeira imagem: Professor ou Padre?; Professora ou Freira?; Professor ou Pastor?; Professor ou Religioso?.

2 O Ensino Religioso: a Formação e a Prática Docente

O Ensino Religioso, por muitas vezes, tem sido alvo de grandes discussões e embates, nos quais se destacam dois grupos distintos de debatedores. De um lado, estão os contrários à sua presença no quadro de disciplinas da Educação Básica e, do outro, aqueles que são favoráveis à permanência do ER no currículo do Ensino Fundamental.

Em seu artigo, intitulado “Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente”, Cury (2004, p. 184) afirma que:

Em nosso país, o ensino religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico.

Essa polêmica chegou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou, a partir do segundo semestre de 2011, a constituição de uma Comissão Bicameral que tem como finalidade: a) Estudar as formas como os preceitos constitucionais e da LDB estão sendo observados pelos sistemas de ensino, no que concerne ao Ensino Religioso na escola pública; b) Atendendo ao regime de colaboração, propor normas que orientem as escolas públicas, redes de escolas e sistemas de ensino sobre a oferta do Ensino Religioso.

No dia 22 de novembro de 2011, essa comissão reuniu-se com o Ministro Carlos Ayres Brito, do Supremo Tribunal Federal (STF), para discutir sobre a falta de orientações claras para a disciplina em questão e de professores preparados para ensiná-la e, também, sobre o acordo[†] firmado entre o governo brasileiro e o Vaticano, no qual o Brasil concorda que o ER seja dado por representantes da Igreja Católica ou de outras religiões, considerando a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), proposta pela Procuradoria Geral da União, no ano de 2010, contra esse acordo.

Verifica-se, então, o retorno dos questionamentos sobre o Ensino Religioso, sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural, sua prática pedagógica, seus conteúdos e metodologia adequados à escola e, em especial, sobre a contribuição, ou não, do ER para a formação humana dos educandos e para a sistematização e o estudo do fenômeno religioso.

Ferreira e outros (2007, p. 8) salientam que o Ensino Religioso, como uma das áreas do conhecimento, “contribui para um processo de educação da cidadania, entendida como

[†] O artigo 11, do acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, diz que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

qualidade para se construir o sujeito humano, o sujeito histórico, capaz de se relacionar com a natureza, [com o transcendente e] com as outras pessoas” de forma ética. Ainda segundo esses autores, é importante destacar que “a área da educação religiosa é constituída pelo seu caráter transdisciplinar no que se refere à formação de valores”.

Na busca de consolidar uma nova concepção de ER, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) lançou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), apresentando uma proposta de mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular, propondo um ensino com caráter científico e epistemológico, destituído de proselitismo.

O FONAPER defende um ER focado em oferecer aos educandos o acesso ao conhecimento religioso, proporcionando a identificação dos elementos básicos que compõem esse fenômeno, a análise do papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das várias culturas e suas manifestações, a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das diferentes matrizes religiosas e os esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção das estruturas e formas institucionalizadas da religião. O PCNER afirma que o Ensino Religioso:

[...] valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1999, p. 30).

A Escola não pode deixar de promover a socialização do conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade e, para tanto, ela deve “[...] prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.” (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1999, p. 29).

No entanto, um grande entrave para se conseguir colocar em prática essa proposta da FONAPER é a indefinição quanto à formação do professor para o ER. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CP 097/99, em que tratava sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Os pareceristas concluíram que não cabe a União determinar os conteúdos curriculares:

[...] que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem

reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;

Diante do contexto em que o Ensino Religioso deve ser resignificado, assumindo o seu papel de contribuir com a formação de um novo cidadão e não o de formar um religioso, e que é necessário pensar em como deve ser a formação do professor que irá lecionar essa disciplina, é importante salientar que a educação se depara, atualmente, não com um problema religioso, mas, sim, um problema pedagógico. Junqueira e outros (2006, p. 21) afirmam que:

O Ensino Religioso está presente na legislação brasileira há algumas décadas, mas sempre sob a tutela das autoridades religiosas, que acompanham o conteúdo e os seus educadores na perspectiva de uma missão religiosa concomitantemente à questão pedagógica que se limita aos aspectos metodológicos, sem ocupar-se da organização e desenvolvimento do Ensino Religioso como um componente curricular efetivamente.

Ainda nessa perspectiva, salienta-se que a atuação pedagógica do professor, da disciplina em questão, interfere, diretamente, no processo de consolidação do Ensino Religioso como área de conhecimento, definindo, assim, o seu lugar epistêmico e a sua contribuição para a superação dos desafios e dilemas da educação brasileira. É importante destacar a existência de problemas que dificultam esse processo e, assim como Sena (2006) afirma, eles se constituem em um grande entrave para o aprofundamento nessa área e o próprio ordenamento de uma base comum que possa contemplar o saber da área na formação de docentes.

Alguns desses problemas são:

1. Ausência de profissionais licenciados para ministrar a disciplina de Ensino Religioso;
2. Atuação de profissionais que possuem apenas habilitações ou permissões de outras áreas;
3. Falta de uma política específica relacionada à profissionalização do docente de Ensino Religioso.

3 Considerações Finais

Em síntese, evidencia-se a necessidade dos professores das diferentes áreas do conhecimento, no que concerne ao enfrentamento dos desafios e dilemas da educação brasileira, se abrirem para o diálogo e as práticas interdisciplinares, adotando, assim, uma

postura que busque, constantemente, o desenvolvimento de reflexões conjuntas sobre o ensino e a educação, de forma a superar as divisões rígidas das disciplinas.

Para isso, faz-se necessário investir na formação dos professores para que se possa prepará-los e estimulá-los para a busca coletiva da resolução dos conflitos sociais e culturais existentes nas escolas.

Especificamente sobre o docente para o conteúdo curricular Ensino Religioso, ressalta-se a falta de uma política específica para a formação e a profissionalização do professor da referida disciplina e, por conseguinte, a ausência de profissionais licenciados e capacitados para promover reflexões acerca da relação entre os processos sociais, os processos educativos, as teorias pedagógicas e as novas demandas do sistema escolar e da sociedade brasileira contemporânea, e as suas interferências diretas ou indiretas no trabalho docente.

Há a necessidade de se construir uma nova imagem social do docente de ER, ou seja, uma nova identidade, buscando abandonar a velha ideia de que qualquer um pode ministrar essa disciplina e consolidar um novo entendimento de que o professor de ER é um profissional que carece de uma formação específica, sólida e científica.

Dessa forma, desenvolver-se-á um novo ambiente em que os docentes de ER serão bem mais valorizados e, conseqüentemente, poderão ter uma voz social e política estabilizada e uma maior capacidade para interferirem na idealização e na implementação de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 124-149.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP nº 097/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: <www.pen.uem.br/diretrizes/Parecer_CNE-CP_1999_97.doc>. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 60-75.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a formação de seus professores: dificuldade e perspectivas.** 2007. 385 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte

CHAMON, Magda. As mulheres entre os esferas públicas e privada. In: CHAMON, Magda. **Trajétoria de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005. p. 55-86.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set./out./nov./dez. 2004.

FERREIRA, Amauri Carlos et al. **A formação de valores frente a práticas educativas vivenciadas pelos professores de Educação Religiosa no Ensino Fundamental.** 2007. 80 f. Relatório de Pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIDALGO, Fernando; Machado, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: NETE, 2000. p. 262.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso.** 2. ed. São Paulo: Edições AM, 1997. 63 p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores(as) da educação básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 109-131.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. p. 13-26.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. et al. **Identidade e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso.** Curitiba: PUCPR, 2006. 97 p.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-135.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 147-206.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 129-151.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente:** ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: VOZES, 2005. p. 15-54.